

Давидович, А.А. Раннее обучение ребенка письму, чтению, счету: польза или вред? / А.А. Давидович // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал.- гл. ред. Л.А. Пергаменщик. – №4 / 2013.– С.4-13.

## **РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА ЧТЕНИЮ, ПИСЬМУ, СЧЕТУ: ПОЛЬЗА ИЛИ ВРЕД?**

*А.А. Давидович*

Дискутируются вопросы целесообразности раннего обучения ребенка письму, чтению, счету. Проводится психологический и нейропсихологический анализ целей и последствий такого рода обучения.

Год от года растет популярность и количество школ раннего обучения и развития. Рекламой школ «Мамин гений», «Умная детка», «Чтение с пеленок» и т.д. пестрят вагоны метрополитена, печатные издания. Развивать у детей дошкольного и младшего школьного возраста предлагают чаще всего навыки чтения и счета. Рост предложений такого рода образовательных услуг адекватно пропорционален росту спроса: исследование, осуществленное в рамках студенческой научно-исследовательской лаборатории «Дети с трудностями учения в общеобразовательной школе» (БГПУ им. М.Танка) продемонстрировало, что 80% детей младшего дошкольного возраста посещают такого рода образовательные учреждения. Возникает несколько закономерных вопросов:

- С чем связан интенсивный рост количества такого рода образовательных учреждений в последние 6-8 лет?
- Действительно ли целесообразным является обучение ребенка чтению, письму, счету в дошкольном и младшем дошкольном возрасте? Какие задачи оно решает?
- Каковы негативные последствия раннего обучения ребенка чтению, письму, счету?

Ответ на первый вопрос требует анализа культурно-исторического контекста, обращения к понятиям «культуры полезности» и «культуры

достоинства», которые были введены В.И. Вернадским. В рамках этих координат, мы, вслед за А.Г. Асмоловым [1], рассматриваем проблемы существующей системы образования, в том числе, и дошкольного.

Реальная тенденция развития современной системы образования в соответствии с принципами общества «культуры полезности», а не декларируемыми принципами общества «культуры достоинства», ориентация на получение «полезного члена общества» как конечного продукта образовательных усилий приводит к сокращению времени детства, интенсификации дошкольного образования, утрате ценности сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности, задающего дошкольному развитию проблемно-поисковый, творческий характер.

Ориентация системы образования на человека «функционального» приводит к закреплению образа нормально-развивающегося ребенка как ребенка читающего, считающего и т.д. Данный феномен объективизирует себя в тех требованиях, которые предъявляются к ребенку на этапе старшего дошкольного возраста, в критериях, по которым оценивается его готовность к школьному обучению, видеоизмененных программах обучения и развития в детском саду, где ни в одном из разделов не представлена игровая деятельность (см., например, «Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2012/2013 учебному году. Учреждения дошкольного образования» [2]).

Родители детей, оказываясь отчасти заложниками ситуации, вынуждены начинать обучать ребенка чтению, письму, счету в преддошкольном и раннем дошкольном возрасте для того, чтобы он соответствовал представлениям педагога, психолога о нормальном развитии. С другой стороны, организация интеллектуально-развивающего досуга ребенка, посещение им кружков, школ, студий и т.д. существенно минимизирует возможности совместной деятельности (игры, чтения и обсуждения книжек, рисования, лепки, физической активности, просто беседы) самого родителя и ребенка, экономит энергетические и временные ресурсы родителей. Упомянутое выше исследование на базе дошкольных учреждений выявило следующие доминирующие установки у

родителей детей, посещающих школы раннего обучения и развития: «Ребенок при деле и я что-то успеваю», «Пусть ребенком занимаются профессионалы, я в этом мало что понимаю», «Я плачу деньги для того, чтобы быть уверенным, что дал ребенку самое лучшее, сделал все для его будущего», «Я с ним (с ребенком) не справляюсь, а там он делает все, что ему говорят».

Родители крайне редко играют с детьми в сюжетно-ролевые игры, анализ материалов исследования позволяет сделать вывод о том, что родители, если и играют с детьми, то в 70% случаев это игры по правилам, преимущественно дидактические («Кубики Никитина», «Складывание пазлов», «Подбери нужное слово», «Логические цепочки», разные варианты компьютерных обучающих программ и т.д.).

Усугубляет данную ситуацию (смещение сюжетно-ролевой игры с позиций ведущего вида деятельности) еще один негативный культурный феномен, обозначенный авторами как «исчезновение дворовой культуры» [3]. Передача любой культурной деятельности может осуществляться через непосредственное включение человека в эту деятельность, наблюдение ее (пример деятельности) и специальное обучение (где деятельность расчленяется и передается индивиду поэлементно). Поскольку игровая деятельность в нашем обществе принадлежит детям, она имеет и специфического живого носителя (носителя игровой культуры) — это разновозрастная группа детей. Пока существуют разновозрастные детские группы, игра может передаваться стихийным, традиционным путем от одного поколения детей к другому. Это естественный механизм передачи игры. Каждому приходилось наблюдать малышей, которые подолгу могут стоять и смотреть за тем, что делается на игровой площадке, как играют старшие дети. Постепенно маленькие дети втягиваются в общую игру: поначалу как исполнители приказаний, инструкций более старших детей, уже умеющих играть, которым недостает партнеров, а затем они становятся полноправными членами играющей группы. В естественно складывающиеся игровые группы входят дети разного возраста (от подростков до дошкольников)

с разным игровым опытом. Обновление состава таких групп происходит постепенно — втягиваются и набираются игрового опыта малыши, а старшие дети, подрастая, все меньше участвуют в жизни игровой группы. Этой постепенностью и обеспечивается преемственность игровой культуры, ее сохранение. Постепенное исчезновение «дворовой культуры» привело и к уменьшению удельного веса традиционного способа передачи игровой культуры, описанного выше [3].

Таким образом, причины утраты игрой характера ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте схематично можно обозначить следующим образом: в саду не играем, потому что обучаемся; с родителями не играем, потому что отсутствует время, возможности, мотивационная готовность родителя к «совместности»; с другим детьми не играем, потому что негде, более старшие дети заняты интенсивной учебной и т.д.

Проведенное в мае 2012 года студенткой 4 курса Д. Гуринович эмпирическое исследование на базе одного из детских садов г. Минска продемонстрировало, что большинство (75 %) детей старшего дошкольного возраста не обладают необходимым уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению. Кроме того, в ходе данного исследования было выявлено, что для игры современных дошкольников характерен ряд особенностей, несвойственных полноценной игре как ведущему виду деятельности в дошкольном возрасте: бедность сюжета, сведение игры к повторению однотипных действий, отсутствие взаимодействия, отражающего реальные отношения между людьми, малое количество предметов-заместителей, правил игры, неразвитость воображаемой ситуации и пр. Эти результаты подтверждают данные, полученные в ходе ряда других современных исследований (Смирнова Е. О., Рябкова, И. А. и др.). Таким образом, вместе с уходом из жизни ребенка сюжетно-ролевой игры исчезают и полноценные условия формирования мотивационной готовности к школьному обучению. Во многом эта проблема является следствием симплификации понятия готовности ребенка к школьному обучению: понимание его лишь как накопление учебных навыков.

Очевидно, что польза раннего обучения ребенка знаковой деятельности для его дальнейшего обучения в школе (а это и есть основная задача, декларируемая адептами систем раннего обучения) более чем сомнительна. Обратимся еще к одному аспекту проблемы, связанному с нейропсихологическим уровнем анализа ситуации раннего обучения ребенка.

Центральным понятием нейропсихологии детского возраста является понятие гетерохронии развития. Различные структуры мозга ребенка, их взаимодействие, а, следовательно, и те мозговые системы, морфологической основой которых они являются, достигают своей зрелости в разном возрасте ребенка. Эти функциональные системы формируются поэтапно, неравномерно, в соответствии с изменяющимися формами взаимодействия ребенка с окружающей средой. Перестройки и усложнение отдельно взятых функциональных систем протекают в определенной хронологической последовательности. Каждая из психических функций имеет свою хронологическую формулу, свой цикл развития, то есть сенситивный период своего быстрого формирования и период относительной замедленности формирования [4].

Таким образом, с нейропсихологической точки зрения, *сенситивность означает достижение теми или иными мозговыми центрами того уровня зрелости, при котором резко возрастает их чувствительность к соответствующим воздействиям среды* [5]. При наличии адекватных раздражений этих центров ускоряются темпы достижений ими функциональной зрелости, что, в свою очередь, приводит к активному формированию тех звеньев психических функций, которые обеспечиваются этими центрами. Очевидно, что характер взаимодействия между морфогенезом мозга и социальными воздействиями носит двусторонний характер: процесс созревания определяется не только генетической программой, но и средовыми воздействиями. Для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой стороны – само функционирование оказывает влияние на созревание соответствующих структурных элементов [6].

Теперь обратимся к логике развития структурно-функциональной организации мозга ребенка. Для этих целей используем концепцию А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга.

Таблица 1

Структурно-функциональная модель работы мозга как субстрата психической деятельности [7]

<p style="text-align: center;"><b>III блок: блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Структуры:</b></p> <p>Моторные, премоторные и префронтальные отделы коры лобных долей мозга</p> <p style="text-align: center;"><b>Функции:</b></p> <p>Объединение информации, поступающей через экстероцепторы и информации о внутренних состояниях организма, для регуляции поведения организма на основе учета совершаемых им действий</p> <p>Активно развиваются в постнатальном онтогенезе. Значимые этапы изменений: 1-3 года, 6-7 , 9-10, 12-14, 16-18 лет</p>
<p style="text-align: center;"><b>II блок: блок приема, переработки и хранения экстероцептивной информации</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Структуры:</b></p> <p>Зрительная, слуховая и кожно-кинестетическая анализаторные системы</p> <p style="text-align: center;"><b>Функции:</b></p> <p>Обеспечение модально-специфических процессов, сложных интегративных форм переработки экстероцептивной информации</p> <p>Первичные поля всех анализаторных систем уже сформированы к моменту рождения ребенка, вторичные и третичные достигнут зрелости в разные возраста, в большинстве случаев - к 7 годам</p>
<p style="text-align: center;"><b>I блок: энергетический, или блок регуляции уровня активности мозга</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Структуры:</b></p> <p>Ретикулярная формация, неспецифические структуры среднего мозга, лимбическая система, медиобазальные отделы коры лобных и височных долей мозга</p> <p style="text-align: center;"><b>Функции:</b></p> <p>Регуляция состояний внутренней среды организма; обеспечение общего активационного фона, на котором осуществляются все психические функции</p> <p>Структуры блока достигают почти полной зрелости к моменту рождения ребенка</p>

Обучение ребенка письму, чтению, счету апеллирует преимущественно ко второму и третьему функциональному блоку мозга (ФБМ). Примером может служить модель функционального состава письма Т.В. Ахутиной [8], нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счета [9].

Таблица 2

Нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счета

Составляющее звено	Функциональное значение в осуществлении счетной операции	Блок мозга
Фоновые компоненты психической деятельности	поддержание активного тонуса коры при выполнении задания, осуществление избирательных, селективных форм активности, необходимых для протекания интеллектуальной деятельности счета	I
	ориентировочная деятельность, планирование, реализация и контроль за выполнением счетной операции	III
	обеспечение нормальной динамики протекания нервных и психических процессов в процессе осуществления счетной операции	III
	переход от одного элемента задания к другому	III
Зрительный образ буквы, цифры	анализ элементов, включенных в цифру, дифференцированное зрительное восприятие цифры	II
Восприятие звуков речи	узнавание и называние цифры и числа	II
Пространственные представления	анализ состава числа, его разрядного строения, понимание значения арифметических знаков.	II
Слухоречевая память	удержание в кратковременной памяти материала, необходимого для осуществления счетной операции	II

Соотнесение данных, приведенные в Таблицах 1 и 2, позволяет сделать вывод о том, что обучение чтению, письму, счету в преддошкольном и

раннем дошкольном возрасте нарушает закон гетерохронии, так как реализуется в тот период, когда второй и третий ФБМ еще не достигли своей морфофункциональной зрелости. Нагрузка на еще незрелые структуры центральной нервной системы ребенка вредоносно сказывается на работе первого (энергетического) функционального блока мозга, который уже завершил свое развитие и теперь работает «за троих». В результате ребенок научается читать (писать, считать), но при этом:

- ребенок может плохо спать, у него могут наблюдаться симптомы энуреза, он может часто болеть соматическими заболеваниями, возможны различные дисфункции, связанные с работой эндокринной системы и т.д.;
- у него может нарушаться регуляция различных эмоциональных состояний, а также мотивационных процессов – ребенок чрезмерно возбудим, капризен и т.д.

Возникает следующий закономерный вопрос, который напрямую связан с приведенным выше понятием сенситивности: «Для чего, зачем тратить силы, время, мотивацию, энергетические ресурсы центральной нервной системы ребенка дошкольного возраста для обучения его чтению (письму, счету)?» Опираясь на понятие сенситивности и здравый смысл, становится понятным, что, если в три года на систематическое обучение ребенка чтению уйдет год-полтора, то в пять-шесть лет – месяц, от силы, два. Многие из нас шли в школу, не умея читать, считать, но все благополучно разрешилось еще в первой четверти первого класса.

Негативные, с нейропсихологической точки зрения, последствия раннего обучения ребенка чтению, письму, счету не исчерпываются дисфункциями в работе первого функционального блока мозга.

Ребенок дошкольного и раннего дошкольного возраста, посещающий развивающие занятия, связанные с обучением чтению, письму, счету оказывается в ситуации, когда он вынужден реализовывать деятельность в «безмотивной» среде. Трудно не согласиться с тем, что годовалый ребенок вряд ли заинтересован в том, чтобы *прочитать* книжку



самостоятельно. Сложно себе представить, что двухлетний малыш променяет копание в песочнице и игру с мячом на то, чтобы обводить буквы по точкам или складывать счетные палочки. Продуктивность деятельности ребенка в такой ситуации поддерживается благодаря близкому внешнему мотиву: похвала родителя, педагога, соревновательный мотив т.д. Эти неглубокие, внешние мотивы, «чуждая» возрасту программа деятельности заменяют собой любопытство, жажду открытий, самостоятельную познавательную активность, когда ребенок учит буквы потому, что *хочет прочитать книжку* или начинает рисовать закорючки потому, что *хочет поскорее учиться в школе* и т.д.. По сути дела, мы реализуем парадоксальную в онтогенетическом плане задачу: сначала деятельность, а позже к ней прикладывается мотив. Ребенок не имеет возможности самостоятельно программировать, контролировать и организовывать собственную деятельность в ситуации решения адекватных его возрасту задач. Жесткая внешняя регламентация не позволяет контролю стать самоконтролем, а организации – саморганизацией. В дальнейшем такие дети ожидают от взрослого привычной внешней регламентации познавательной, учебной деятельности, зачастую не в состоянии самостоятельно сформулировать цель деятельности, развернуть программу и осуществить самостоятельный контроль за ее протеканием. Придя в первый класс, такие дети снова вынуждены реализовывать учебную деятельность в «безмотивной» среде, ведь им предлагается уже хорошо знакомый материал – задача, которая не задействует познавательную мотивацию, поисковую, эвристическую активность.

В дальнейшем, такие дети часто обнаруживают трудности учения [10]. Нередко про таких детей говорят: «Может учиться, но не хочет». Нарушения мотивационного компонента учебной деятельности сочетаются с нарушениями волевой регуляции. По нашим данным, количество таких учеников среди других детей с трудностями учения составляет 18% [9].

А.В. Семенович объединяет этих детей в синдромную группу «Дети с функциональной несформированностью лобных отделов мозга» [11]. В качестве основного радикала нарушений психической деятельности А.В. Семенович выделяет «...недостаточность саморегуляции, программирования и контроля за протеканием собственной деятельности» [12, С. 26]. Известный невролог В.И. Гарбузов определяет такой вариант отклоняющегося развития как один из вариантов психического инфантилизма, который целиком обусловлен неправильным воспитанием, связанным с гиперпротекцией со стороны родителей, завышенными требованиями к достижениям ребенку, гиперсоциализацией [13]. Нарушения, наступающие вследствие неадекватных воспитательных воздействий, носят не только функциональный, но и, с течением времени, функционально-органический характер. Как мы уже указывали выше, развитие соотношения «мозговая структура-функция» является двухвекторным процессом взаимодействия: не только функция зависит от структуры, но и мозговая архитектура зависит от опыта функционирования. Неадекватные внешние, воспитательные воздействия ведут к отклонениям или задержке в развитии и созревании нервных клеток. У данной группы детей страдают функциональные системы, имеющие длинный «путь» онтогенетического развития – формации лобных отделов коры головного мозга [там же].

Заявленные позиции, безусловно, носят проблемный характер, требуют дискуссии. Тем не менее, нельзя отрицать очевидных негативных последствий смены целей и ценностей дошкольного образования, которые были приведены выше. «В реальности же в любых социальных системах через образование одновременно реализуются обе тенденции: и к сохранению, и к изменению систем. Весь вопрос заключается в том, чтобы отыскать такое их оптимальное сочетание, которое, обеспечивая присущий данной цивилизации общенациональный стандарт образования, в то же время открывало бы наибольшие возможности для развития личности ребенка, а не его когний» [1, С.52].

## Литература

1. Асмолов, А.Г. Образование в России: от культуры полезности – к культуре достоинства / А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков // Тетради Международного университета: науч.тр. / Изд. дом Межд. ун-та в Москве; под ред. В.А. Никонова. – Москва, 2004.– Т.2.– С.48-56.
2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2012/2013 учебному году. Учреждения дошкольного образования: утв. зам.министра образования Респ.Беларусь В.А. Будкевич 28.06.2012. / Пралеска.– 2012– №7.– С.28-37.
3. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина.– СПб.: Питер, 2011.– 368 с.
4. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие / Ю.В. Микадзе.– Спб.: Питер, 1994.– 288 с.
5. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие / Ж.М. Глозман.– М.: Академия, 2009.– 272 с.
6. Цветкова, Л.С. Научные основы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л.С. Цветкова [и др.]; под ред. Л.С. Цветковой.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.– С. 16–84.
7. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие / А.Р. Лурия.– М.: Издательский центр «Академия», 2003.– 384 с.
8. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Т.В. Ахутина [и др.]; под ред. О.Б. Иншаковой.– М.: Моск. Психолого-социальный институт.– С. 7-20.
9. Давидович, А.А. Усвоение понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А.А. Давидович. – Минск, 2007. – 129 с.

10. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Спб.: Питер, 2008. – 320 с.
11. Семенович, А.В. Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития / А.В. Семенович // Таврический журнал психиатрии. – 1999. – Т. 3. – № 3. – С. 15–21.
12. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Семенович. – М.: Академия. – 2002. – 232 с.
13. Гарбузов, В.И. Нервные дети: советы врача / В.И. Гарбузов. – Л.: Медицина, 1990. – 186 с.

**DAVIDOVICH A.A.**

**EARLY LEARNING IN READING, WRITING AND COUNTING:  
ADVANTAGE OR HARM?**

Questions of expediency of early learning of the child to the writing, reading and counting are discussed. The psychological and neuropsychological analysis of the purposes and consequences of such training is carried out.